

# 1990年代以降の日本と中国における歴史教育の現状と課題

## —中学校の学習指導要領と歴史教科書の分析を中心に—

武 小燕

**摘要：**本研究では中学校の歴史教育を考察の対象とし、その在り方を規定する日本の学習指導要領と中国の教学大綱・課程基準および両国の異なる時代と複数の出版社から出された教科書の比較を通じて次のことを指摘した。すなわち、日本では戦争責任のあいまい化、被害意識の強調、天皇への敬愛の念の強まりが見られ、戦後の民主化という革新姿勢から保守姿勢へと転じつつある。こうした傾向は特に 2000 年代以降のつくる会系の教科書に顕著に表れている。他方、中国では革命史観から文明史観に転換し、革命や党史を中心とした内容は経済や文化および中華民族の歴史を記述するものに、特定の政治的イデオロギーの強調は文明発達の幅広い内容を取り扱うものになり、より開かれた歴史認識を育む歴史教育へと変容しつつある。両国とも教科書記述で民族意識の高まりが見られるが、それぞれの教育改革の背景と傾向に大きな違いがある。歴史教育は決して外交のカードとして利用されるべきではなく、次世代に発信する未来像への追究としてメッセージを込めていくべきだと指摘した。

**キーワード：**歴史教育 教科書 学習指導要領 教学大綱／課程基準

### はじめに

ソ連崩壊後の 1990 年代以降、人、モノ、カネの移動は国民国家の枠組みを超えて地球規模に拡大している。こうしたグローバル化時代に対し、F.フクヤマの「歴史の終焉」論<sup>(1)</sup>と T.フリードマンの「世界のフラット化」論<sup>(2)</sup>に代表されたように、争いが終わって西洋型の民主主義体制や生活様式が世界に広がり、社会の平和と発展が維持されていくと言われている。しかし一方、国際社会において政治的イデオロギーによる衝突は冷戦の終結によって現実性が薄れたものの、宗教や経済からくる紛争がやまず、中東問題や東アジアに見られるように、国家間の衝突と対立が深まっている地域さえ現れている。つまり、冷戦後のグローバリゼーションは各国経済の開放や情報技術の発達等を通して国や人々の距離を縮めた反面、一部の主要国が主導したグローバリゼーションへの抵抗からナショナルやローカルな意識が台頭し、摩擦が多発している側面が見逃せない。日中関係がその一例である。

内閣府が1986年以降行った世論調査では、日中関係が良好だと思ふ意見は80年代後半7割前後を占めたが、90年代に4割程度に落ち、2000年代後半2割になり、近年1桁になる場合もある<sup>(3)</sup>。特に中国で反日運動が生じた年(2004年、2005年)、中国の漁船と日本の巡視船が衝突した年(2010年)、尖閣諸島が国有化されて日中対立が激化した年(2012年)に良好だと思ふ意見の割合が大きく減ってしまう。つまり、これらの出来事は日中の外交関係と国民感情に負の影響を及んでいると考えられる。但し、日中関係の悪化はこれらの具体的な事象のみに帰結することができない。なぜなら、これらの出来事が大きな社会的関心事になるまでのプロセスでは、時代の背景、政府の姿勢と対応、マスメディアの取り扱い方など多くの要素が絡んでおり、人々の意図的な働きが存在しているわけである。問題の根本には、主要国が主導するグローバリゼーション時代における自己認識と他者認識の変化があると思われる。実際に1990年代に冷戦期からグローバリゼーションの受容への転換を経て、2000年代以降、日中とも国際社会における影響力の拡大に意欲を示しながら、伝統文化の価値や愛国心を改めて強調し、それらを国民統合の糧にする動きが高まっている。日中関係の悪化はグローバリゼーションの進展と無関係ではない。

本論文では、1990年代以降の日本と中国の教育改革の動向に注目し、とりわけナショナルの動員に利用されがちな歴史教育の変容に対する考察を行う。それにより、両国はグローバリゼーションの時代にそれぞれいかなる歴史認識をもって国民形成を図ろうとしているかを検討し、その異同を明らかにすることを目的とする。日中の歴史教育に関する比較研究は少なくないが、その殆どはある時点の歴史教育に関する比較である<sup>(4)</sup>。しかし、1990年代以来日中の社会情勢も教育政策も大きく変化している。ある時点の教科書や教育政策に関する比較研究はその時点の両国の異同を分析するには有効だが、それぞれが進もうとする方向性が見えない。本論文で重要視しているのは、ある時点の歴史教育に関する日中比較ではなく、両国の歴史教育の「動向」に関する比較であり、それを通じて日中がそれぞれ歩もうとする大きな時代の潮流を見極めることを目指す。考察の対象は日中とも義務教育に位置づけられている中学校の歴史教育とする。

## 1. 日本の歴史教育

戦後日本の歴史教育は、教育の民主化を追求する理念からスタートし、社会科教育の一部として進められてきた。今日、小学校の社会科、中学校の社会科の歴史的分野、高校の地理歴史科で扱われている。そのうち、高校の地理歴史科では世界史と日本史が分かれて前者は必修で後者は選択である。小中学校ではそれぞれ第6学年と第2学年で学び、高校では学校によって異なる。

戦後日本の教科書は学習指導要領の下で検定制度を取っており、歴史教科書を出版する民間会社は多数ある。そのうち東京書籍(以下、東書と略す)は1970年代後半から配布冊数の最大なシェアを占め、2000年代以降全体の50%以上に上る(表1)。一方、近年全体でのシェアはまだ少ないものの、高い増加率を示しているのは2000年代以降登場したつくる会系の扶桑社・自由

社・育鵬社の教科書である<sup>(5)</sup>。2002年にその初の採択実績は0.05%にも満たさなかったが、2006年に全体の0.4%になり、2015年に6.3%のシェアを持つようになり、2006年の15倍も伸びた(表2)。2016年度に配布予定の中学校歴史教科書では大阪府、神奈川県などの1府3県で育鵬社はシェア1位であり<sup>(6)</sup>、東京都の10の都立中学校・中等教育学校(前期課程)ではすべて育鵬社を採択している<sup>(7)</sup>。

表1 中学校歴史教科書配布冊数の首位を占める出版社とシェア

採択年度	出版社	シェア (%)	採択年度	出版社	シェア (%)
1966	中教	37.5	1990	東書	35.0
1969	中教	38.8	1993	東書	32.2
1972	中教	33.5	1997	東書	41.1
1975	東書	27.4	2002	東書	51.3
1978	東書	26.8	2006	東書	51.2
1981	東書	32.1	2010	東書	50.5
1984	東書	31.3	2012	東書	52.8
1987	東書	33.2	2015	東書	51.0

\*中教とは中教出版の略称。

表2 「つくる会」系の中学校歴史教科書のシェア

採択年度	出版社	シェア (%)	出版社	シェア (%)	シェア合計 (%)
2002	扶桑社	0.0	—	—	0.0
2006	扶桑社	0.4	—	—	0.4
2010	扶桑社	0.6	自由社	1.1	1.7
2012	育鵬社	3.7	自由社	0.1	3.8
2015	育鵬社	6.3	自由社	不明	6.3%以上

表1と表2の出所: 次の資料を基に筆者作成。『教科書レポート』2002年 p. 80、2006年 p. 69、2010年 p. 72、2012年 p. 69。「28年度中学教科書育鵬社、シェア伸ばす、公民1.4倍、歴史1.6倍」(2015年10月31日) <http://www.sankei.com/life/news/151031/lif1510310017-n1.html> (2015年12月20日閲覧)

こうした事情を踏まえ、日本の歴史教科書に関する分析では、影響力の大きい東書と影響力が拡大しつつある「つくる会」系の教科書を対象とする。

### I-1 学習指導要領で示された歴史教育の変容

学習指導要領における社会科「歴史的分野」の教育目標を確認すると、1990年代以降とそれ以前のものに大きな違いがあることが指摘できる。89年要領と98年要領に記される内容を比較すると、過去と現在の関係性を学ばせる第2点の目標は丸ごと削除されたことが分かる(表3)。89年要領第2項の原型は58年要領にさかのぼることができるが、98年要領で削除され、2008年要領でも復活することがなかった。2008年要領の歴史教育の目標は98年要領とまったく同じのため、98年要領は変化の分水嶺になっていることが言える。

表3 社会科「歴史的分野」の教育目標の比較（下線は引用者）

1989年学習指導要領	1998年学習指導要領
(1) 我が国の歴史を、世界の歴史を背景に理解させ、それを通して我が国の文化と伝統の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、国民としての自覚を育てる。	(1) 歴史的事象に対する関心を高め、我が国の歴史の大きな流れと各時代の特色を世界の歴史を背景に理解させ、それを通して我が国の文化と伝統の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、 <u>我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てる。</u>
<u>(2) 歴史における各時代の特色と移り変わりを、身近な地域の歴史や地理的条件にも関心をもたせながら理解させるとともに、各時代が今日の社会生活に及ぼしている影響を考えさせる。</u>	(削除)
(3) 国家・社会及び文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を、その時代や地域との関連において理解させ、尊重する態度を育てる。	(2) 国家・社会及び文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を、その時代や地域との関連において理解させ、尊重する態度を育てる。
(4) 歴史に見られる国際関係や文化交流のあらましを理解させ、我が国と諸外国の歴史や文化が相互に深くかかわっていることを考えさせるとともに、他民族の文化、生活などに関心をもたせ、国際協調の精神を養う。	(3) 歴史に見られる国際関係や文化交流のあらましを理解させ、我が国と諸外国の歴史や文化が相互に深くかかわっていることを考えさせるとともに、他民族の文化、生活などに関心をもたせ、国際協調の精神を養う。
(5) 具体的な事象の学習を通して歴史に対する興味や関心を高め、様々な資料を活用して歴史的事象を多角的に考察し公正に判断する能力と態度を育てる。	(4) <u>身近な地域の歴史</u> や具体的な事象の学習を通して歴史に対する興味や関心を高め、様々な資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに <u>適切に表現する能力と態度を育てる。</u>

出所：学習指導要領データベース <http://www.nier.go.jp/guideline/> (2015年12月20日閲覧)

戦後公布された学習指導要領試案（以下、試案と略す）と学習指導要領（以下、要領と略す）では長い間、過去と現在の関係性から歴史教育の重要性を強調していた。例えば、1947年に公布された試案の「東洋史編」の「はじめのことば」では次のように述べている<sup>(8)</sup>。「世の中は常に進展し変化している。そうして現在は過去に連続し、未来につながるものである。過去の発展の十分なる知識なくしては、とうてい現代を理解することもできないし、まして将来を予測することは不可能である」<sup>(9)</sup>。1951年試案では、原始社会・古代社会・封建社会・近代社会の「それぞれの社会における人々の生活、生活上の問題解決を理解することを通じて、今日のわれわれの問題解決に資すること」を中学校日本史の特殊目標の一つとしている<sup>(10)</sup>。1958年要領では、「現在のわれわれの社会生活が、どのような歴史的事情のもとに形成されてきたかを理解させるとともに、身近なことからや現代社会の当面する種々の問題を、歴史的に考えようとする態度を育てる。」ことを社会科歴史的分野の第一の目標、「歴史における各時代の概念を明確につかませ、歴史の移り変わりを総合的に理解させるとともに、それぞれの時代のもつ歴史的意義を理解させ、各時代が今日のわれわれの社会生活にどのように影響しているかを考えさせる。」を第二の目標とした<sup>(11)</sup>。その第二の目標は後に若干の修正があるものの、その主旨は89年要領まで引き継いできた。

しかし、98年以降の要領ではこうした歴史的思考力の育成は目標から消えた。その代わりに「我

が国の歴史に対する愛情を深め」ることが目標の第一条に取り入れられ、歴史教育における愛国心教育の重要性は高まった。また、「身近な地域の歴史」の学習も強調されるようになった。つまり、1990年代以降の要領では、過去と今日の繋がりにおける歴史教育の意義が薄まり、愛国心とローカル地域への関心を養う上で歴史教育の意義が強調されたのである。

歴史教育の内容について各要領の示し方が異なり、単純に比較することができないが、内容の取扱いについては89年要領と98年要領・08年要領の間に大きな違いが見られる。89年要領では「内容の取扱い」の文字数は計1,180字だったが、98年要領では計3,131字、08年要領では計3,537字でいずれも3倍前後に増え、細部まで配慮が求められている。98年要領では「・・・しないようにする」という表現が多く、特に「深入り」と「網羅」をしないようにすることが頻繁に注意されていた。例えば、「徳政令、一揆（いっき）について網羅的な取扱いにならないようにするとともに、それらの内容に深入りしないようにすること」、「大正デモクラシーの時期の政党政治の発達、民主主義思想の普及、社会運動の展開を扱うが、詳細な経緯は取り扱わないこと」など細かい注文が出ている。

そして、08年要領では一変して「・・・を取り扱うようにする」になったが、リクエストが多いことは変わらない。例えば、『富国強兵・殖産興業政策』については、この政策の下に新政府が行った、廃藩置県、学制、兵制、税制の改革、身分制度の廃止、領土の画定などを取り扱うようにすること」と詳しい要望を出している。一方、昭和初期から第二次世界大戦の終結までの教育内容については「世界の動きと我が国との関連に着目して取り扱うとともに、国際協調と国際平和の実現に努めることが大切であることに気付かせるようにすること」という文言だけで非常に簡素なものに止まる。つまり、1990年代以降歴史教育の内容の取扱いについて国の要求が細くなる一方、何を詳細に取扱い、何を概論するかについて意図的に区別しているのである。

## I-2 教科書内容の変容

1989年要領、1998年要領、2008年要領の下で検定を通った東書とつくる系の歴史教科書を対象に、特に人々の歴史認識や国家認識に関係の深い次の3点に関する記述を中心に比較していく。1点目は南京大虐殺である。南京大虐殺は戦前日本の加害責任を問う上で重要な出来事だが、歴史認識によってその捉え方が大きく異なる。教科書ではそれを実際にどう扱っているかを確認する。2点目は敗戦である。敗戦は日本の近代史で最も重要な出来事だと言える。それを境に日本は明治以来追求してきた富国強兵の歴史を終了させ、自ら進めてきた戦争の是非を見直すことになるが、この出来事はいかなる視点でまとめられているかを確認する。3点目は戦後の出発に関する記述である。戦後、日本はGHQ主導の改革の下で戦前と全く異なる政治体制や国家づくりを始めてその枠組みが今日に至っている。戦後の出発をどう捉えるかは戦後日本の歩みに関する認識と今後の社会改革に対する展望と密接にかかわるため、それを調べてみる。

## ① 南京大虐殺に関する記述

南京大虐殺をはじめとする戦争責任に関する認識が歴史教育の論争でよく注目されるものである。1990年代に発足したつくる会は、南京大虐殺などで戦争の加害責任に向き合う歴史認識を自虐史観と批判し、人々の愛国心を鼓舞する新しい歴史教科書に取り組んできたことが周知の通りである。こうした動きは2000年代以降影響力が広がり、政治家のなかでも一定の支持を得ることになっている。では、実際に子どもたちが学ぶ教科書の記述はどんな変化が生じているのだろうか。南京大虐殺に関する各教科書の記述を比較する（表4）。

表4：南京大虐殺に関する記述の詳細（下線は引用者）

教科書	位置づけ	教科書の記述
東書・1996年 p. 254	本文	戦火は華北から華中に拡大し、日本軍は、同年末に首都南京を占領した。その際、 <u>婦女子をふくむ約20万人ともいわれる中国人を殺害した</u> （南京大虐殺）。
	注釈	なし
東書・2005年 p. 188	本文	戦火は華北から華中に拡大し、日本軍は、同年末に首都南京を占領しました。その過程で、 <u>女性や子どもをふくむ中国人を大量に殺害しました</u> （南京事件）。
	注釈	この事件は、南京大虐殺として国際的に非難されましたが、国民には知らされませんでした。
東書・2011年 p. 204	本文	戦火は中国北部から中部に拡大し、日本軍は、同年末に首都の南京を占領しました。その過程で、 <u>女性や子どもなど一般の人々や捕虜をふくむ多数の中国人を殺害しました</u> （南京事件）。
	注釈	この事件は、南京大虐殺として国際的に非難されましたが、日本の国民には知らされず、戦後の極東国際軍事裁判（東京裁判）で明らかにされました。被害者数の数については、さまざまな調査や研究が行われていますが、いまだに確定していません。
扶桑社・2001年 p. 270	本文	日本軍は国民党政府の首都南京を落とせば蒋介石は降伏すると考え、12月、南京を占領した（このとき、日本軍によって民衆にも <u>多数の死傷者が出た</u> 。南京事件）。
	注釈	なし
育鵬社、2011年 p. 209	本文	日本軍は12月首都・南京を占領しましたが、蒋介石は奥地の重慶に首都を移し、徹底抗戦を続けたため、 <u>長期戦に突入しました</u> 。
	注釈	このとき、日本軍によって、中国の軍民に <u>多数の死傷者が出た</u> （南京事件）。この事件の犠牲者数などの実態については、さまざまな見解があり、今日でも論争が続いている。

まず、用語については、東書では96年の教科書では「南京大虐殺」を使ったが、2000年代以降教科書の本文では「南京事件」、注釈では「南京大虐殺」と使い分けるようになった。つくる会系の扶桑社と育鵬社の教科書ではいずれも「南京事件」と呼び、2011年育鵬社版の本文ではこの出来事に関する言及すらなかった。そして、犠牲者数について、東書では「約20万人」から「大量に」、さらに「多数」に変わった。扶桑社の本文と育鵬社の注釈でも「多数」を使用している。なお、2010年代の東書と育鵬社の教科書では犠牲者数に関する議論を記し、被害者数の不確かさを示しているが、この不確かさは決して多いかもしれないというニュアンスではなく、少なめに



捉えようとするものである。また、動詞の表現に着目すると、東書はいずれも「…を殺害した」と記したのに対し、扶桑社と育鵬社は「…が出た」と示し、行為者の主体をあいまいにしていることが分かる。

こうした傾向は東南アジアでの残酷な行為や従軍慰安婦に関する記述にも共通している。96年の東書版では、「大東亜共栄圏」についても従軍慰安婦についても批判的な記述が載せており、東南アジアでの残酷行為について詳しい記述と写真を盛り入れた1頁ほどのコラムも設けられていた。しかし、2000年代以降大東亜共栄圏に関する記述は簡素なものに止まり、従軍慰安婦に関する記述は消えた。一方、扶桑社と育鵬社の教科書では「大東亜共栄圏」を弁解する内容が目立ち、従軍慰安婦に関する記述はなかった。全体的に、戦争の加害責任に関する記述は徐々に薄れている傾向が明らかである。

## ② 敗戦に関する記述

扶桑社以外の教科書では、いずれもポツダム宣言受諾と昭和天皇の玉音放送を述べたうえで、敗戦の結果についてなんらかのまとめまたは記述をしている。その詳細は表5の通りである。

表5 敗戦に関する記述の詳細（下線は引用者）

教科書	位置づけ	教科書での記述
東書、1996年、p. 267	本文	日本の降伏によって、数千万人の死者を出したといわれる第二次世界大戦が終了した。満州事変から数えて15年におよんだ中国との戦争もこれで終わった。日本が占領した東南アジア諸国が日本から解放されたばかりでなく、朝鮮、台湾などの日本の植民地も解放された。明治維新以来、「富国強兵」で欧米に追いつき追いこせと「大国」の道をたどってきた日本は、その進路を根本から検討することをせまられたのである。
	注釈	アジア各国の犠牲者は、合計で約2000万人以上といわれている。
東書、2005年、p. 194	本文	こうして、数千万人の死者を出したといわれる第二次世界大戦が終わりました <sup>②</sup> 。日本が占領した東南アジア諸国や、朝鮮、台湾などの日本の植民地は解放され、独立に向かいました。
	注釈	②アジア各国の犠牲者は、合計で約2000万人以上といわれています。
東書、2011年、p. 213	本文	こうして、第二次世界大戦が終わりました。
	注釈	なし
扶桑社、2001年、p. 287	本文	8月15日正午、ラジオの玉音放送で、国民は日本の敗戦を知った。
	注釈	なし
育鵬社、2011年、p. 221	本文	戦地からの軍人の復員と、民間人の引きあげが始まりました。中国本土からは、軍人約110万人、民間人約50万人が引きあげました。しかし、満州・北朝鮮にいた約200万人の人は、ソ連軍の攻撃や略奪にあい、多くの犠牲者を生みました。また、ソ連は満州や樺太、朝鮮などで武装解除した軍人など約57万～70万人をシベリアなどに連行し、長期間過酷な労働に従事させたため約6万人が死亡しました。第二次世界大戦全体の世界中の戦死者は2200万人、負傷者は3400万人とも推定されています。
	注釈	なし

96年の東書版では、犠牲者の多さ、日本植民地の解放という戦争の結果、日本の進むべき道に対する反省の3点から敗戦のことをまとめた。しかし、2005年の教科書では日本の国家進路に対する反省がなくなり、2011年教科書ではさらにあつたりした記述になり、戦争の結果や影響に関する記述がいっさいなくなった。

「つくる会」の教科書では、2001年の扶桑社版では敗戦に関する評価が本文にも注釈にも言及がなかった。但し、敗戦の記述に続くページで「戦争と現代を考える」というコラムが設けられており、その内容は敗戦に対する著作者たちの考えをよく表しているといえる。このコラムでは戦争の悲惨さを訴えながら、日本軍による暴行の記述は2行足らず、旧ソ連やナチスによる暴行と日本人が受けた被害を非常に詳しく書いた。すなわち、日本軍による暴行については、「日本軍も、戦争中に侵攻した地域で、捕虜となった敵国の兵士や民間人に対して、不当な殺害や虐待を行った」という記述に止まるが、旧ソ連については「ソ連は満州に侵入し、日本の一般市民の殺害や略奪、暴行をくり返した上で、捕虜を含む約60万の日本人をシベリアに連行して、過酷な労働に従事させ、およそ1割を死亡させた。」、ナチスについては「ナチス・ドイツは、ドイツ支配下の一般住民のうち、約600万人のユダヤ人、約200万人のポーランド人とそれを上回る旧ソ連人、約50万人のロマ（ジプシー）を収容所で殺害し、自国の障害者や病人を注射などで安楽死させた。」と詳しく述べた<sup>(12)</sup>。また、ユダヤ人を助けた日本人の善行を丁寧に綴り、原爆ドームの写真を大きく掲示している。全体的に、日本軍の暴行を簡素に述べる程度で他国の暴行と日本人の被害を強調する傾向を示している。2011年の育鵬社版ではソ連軍から受けた暴行を詳しく記述し、日本人の被害を強調する姿勢が扶桑社と同様である。

### ③ 戦後日本の出発に関する記述

各教科書で戦後日本の出発をどう捉えているのかについて、日本国憲法・天皇・東京裁判・世論報道の4点からそれぞれの記述を比べた結果は、表6の通りである。

表6 戦後日本の出発に関する認識の比較

教科書	教科書記述の要点のまとめ			
	日本国憲法	天皇	東京裁判	世論報道
東書、1996年	徹底した民主化を図るように、GHQ主導で「民主的な改正案」は作成され、かつ国民の支持を受けた。コラムで憲法草案に関する当時の世論調査の記事を掲示。	「人間宣言」を発表。	軍国主義を改め、民主主義を根付かせる戦後改革の背景に、「戦争犯罪」の追究による東京裁判と位置付ける。	特記なし。
東書、2005年	政府はGHQが示した案のもとに改正案を作成して、議会の審議を経て承認されたという淡泊な記述。「民主化をめざす改革の中心」に位置付ける。	神の子孫であることを否定。「人間宣言」という言葉はなし。	軍国主義を改め、民主主義を根付かせる戦後改革の背景に、「戦争の責任」のある軍人や政治家に対する裁判と位置付ける。	特記なし。



東書、 2011年	徹底した民主化を図るようにGHQ主導で作成。日本の民間団体の案も参考された。	GHQの意向に従い、「人間宣言」を発表。	日本が連合国軍の脅威にならないように非軍事化を進める背景に、軍隊の解散と戦犯を裁く東京裁判を位置付ける。	特記なし。
扶桑社、 2001年	政府は戦前の憲法の改正は試みたが、GHQに改正案の受入は強制された。平和主義の規定は議論を呼ぶ。民主化の評価はなし。	「人間宣言」に関する言及なし。	「平和に対する罪」の裁判だったが、この罪名に対する異議を詳述。	GHQ主導で日本の戦争の不当性を宣伝。
育鵬社、 2011年	政府は戦前の憲法の改正は試みたが、GHQに改正案の受入は強制された。平和主義の規定は議論を呼ぶ。民主化の評価はなし。	「人間宣言」に関する言及なし。コラムで平和を思い、国民を思う天皇像を描く。	犯罪や責任の言葉がなく、中心的な役割を果たした人物が「裁かれ」と記す。コラムで東京裁判に対する批判を詳述。	GHQ主導で戦前日本を批判、GHQ批判を禁止。

出所：各教科書の記述を筆者がまとめたものである。

日本国憲法について、いずれの教科書もGHQ主導の下で作成されたという認識を示しているが、それに対する評価は分かれる。東書は一貫して「民主化」の視点からそれを評価したのに対し、扶桑社と育鵬社はGHQに強制されたと批判的である。東書は96年の教科書で憲法の作成過程だけではなく、憲法草案に関する世論の動向にも注目し、憲法草案を歓迎した当時の記事をコラムで詳しく紹介した。そのうえで憲法の理想を生活に生かすには「わたしたちの『不断の努力』が必要」だと憲法を受け継いでいく趣旨を示した<sup>(13)</sup>。また、2011年の教科書ではGHQ改正案は日本の民間団体の案を参考したことを言及し、日本国憲法に対する日本国民の自らの要望という側面を強調した。

天皇については、東書は「人間宣言」という言葉を使ったかどうかは別にしていずれも人間宣言の出来事を記述した。ただし、2011教科書で「昭和天皇も、GHQの意向に従い、1946年（昭和21）年に『人間宣言』を発表」と述べ、GHQに操作された「人間宣言」の発表とも読み取られる記述になる。他方、扶桑社と育鵬社は「人間宣言」に関する言及はまったくなかった。育鵬社は「国民とともに歩んだ昭和天皇」のコラムを設け、戦争を憂慮しながらいかに平和や国民への思いを持ち続けたかという内容で昭和天皇像を描いた。

東京裁判については、東書はその正当性を全体的に認めながらも、時代が下るにつれ、語気が徐々に弱まっているように見える。96年教科書で用いた「戦争犯罪」という言葉は2005年に「戦争の責任」に改め、2011年に連合国軍の利益になるための対策の一つとしても捉えられるような記述になった。他方、扶桑社と育鵬社はいずれも判決に異議を述べたインドのパール判事の意見を詳述し、裁判の評価が今日も定まっていないことを強調して東京裁判の正当性に疑問を示した。

そして、戦前日本の在り方や戦争に対する批判が盛んであった当時の報道について、東書では特に記述がなかったが、扶桑社と育鵬社はいずれもGHQが主導した「日本の戦争がいかに不当なものであったかを宣伝した」<sup>(14)</sup>ものまたは「日本がふたたび連合国の脅威にならないよう、精

神的なものも含めて国のあり方を変えようとし」<sup>(15)</sup>たものとし、批判的な態度を示した。

以上の考察により、東書とつくる会系の教科書では、この時期の歴史に関する叙述内容とそこで示された歴史認識が大きく異なっていることが分かる。戦後日本の出発について、東書は民主化の推進、脱「天皇の現人神」信仰、脱軍国主義という視点から描いたのに対し、つくる会系は戦後秩序も戦前批判の世論も GHQ に植え付けられたものだとして捉える同時に、天皇の優越性を訴えた。

## II. 中国の歴史教育

1949年に中国共産党が社会主義制度の中華人民共和国を成立させてから、唯物史観に基づいて歴史の進歩と労働者や革命者の貢献を重点的に描く歴史教育を始めた。1957年以降の教育政策では、「教育はプロレタリア政治に奉仕し、教育は生産労働と結びつける」<sup>(16)</sup>という方針が進められ、知育中心の学校教育は政治運動の拠点の一つになった。1966年に文化大革命（以下、文革と略す）が始まると、教員も生徒も農村や工場に行きプロレタリアの労働者から再教育を受けることが推奨され、学校教育の荒廃を招いてしまう。1978年に階級闘争を綱領とした国策を経済発展を図る改革開放の国策に転換してから、大学入試が10年ぶりに再開し、学校教育の正常化は進められるようになった。

中国の歴史教育は主に中学校と高校で設けられた歴史科で行われる。今日、中1で中国史の古代史部分、中2で中国史のアヘン戦争以来の近現代史部分、中3で世界史を学び、すべて必修である。高校では2003年以降、中国史と世界史を統合したテーマ史で学ぶスタイルである。高1から高3まで順次にそれぞれ政治・経済・文化をテーマとした歴史Ⅰ・歴史Ⅱ・歴史Ⅲを学び、この3つは必修である。ほかに選択として「歴史上の重大な改革」「近代社会の民主思想と実践」「20世紀の戦争と平和」「内外歴史人物評論」「歴史の謎を探る」「世界文化遺産」の6つのテーマが設けられている。中等教育の6年間を通して歴史を必修科目として学ぶことであり、日本に比べて中国では歴史教育をより重要視していることが分かる。

中華人民共和国以来、中国の教科書制度は国定制であったが、1980年代半ばの教育改革では世界の教科書制度を調べたうえで最終的に日本の検定制を導入した<sup>(17)</sup>。教育目標と学習内容の枠組みを定めるものとして科目ごとの「教学大綱」がある。教学大綱では当該科目の教育内容と進度を細かく規定したが、1990年代後半から学習者の主体性とカリキュラムの柔軟性を重視する基礎教育改革が進み、2000年代以降教学大綱の代わりに「課程基準」を公布するようになった。課程基準では教育内容も進度も大まかな枠組みの提示に止まり、教科書編集と学校現場が裁量する余地は大きくなった。教学大綱や課程基準は日本の学習指導要領に相当し、全国の小中高校のカリキュラムの基準を示すものである。

今日、教科書の出版社は多数ある。たとえば、2001年中学校歴史課程基準の下に編集されかつ検定を通った歴史教科書の出版社は8社あった<sup>(18)</sup>。そのうち、人民教育出版社（以下、人教と

略す)は国定教科書時代に教科書の編集と出版を独占した会社であり、今日にも教科書シェアの50%以上を占める業界最大手である<sup>(19)</sup>。また、歴史教科書では上海市で採択されるものが注目される。なぜならば、上海市は中国の改革開放政策の先行地域であり、教育改革特区である。そこで実践されている教育理念や教育モデルが全国教育改革の先頭に位置づけられているため、そこで使用される歴史教科書は今後全国の歴史教育の動向を展望する上で格好の素材になる<sup>(20)</sup>。したがって、以下人教の教科書と上海で多く使用される華東師範大学出版社(以下、華東と略す)の教科書を中心に考察する。

## II-1 教学大綱・課程基準で示された歴史教育の変容

中国の歴史教育は長い間に唯物史観の下で民衆の抗争や革命を社会の進歩と歴史の発展をもたらす原動力と見なし、こうした出来事の学習を重点とし、社会主義者や共産主義者の育成に寄与する役割を持っていた。例えば、1956年の中学校中国史教学大綱の冒頭では「中国史の教学は若い世代向けの共産主義教育にはきわめて大きな意義を持つ」とした上で、「古代から現代までの重要な歴史的な出来事を通して学生たちに労働者たちこそ歴史の創造者であり歴史の主人公であることを学ばせる」ことを求めた<sup>(21)</sup>。こうした姿勢は改革開放初期まで続いた。

しかし、1980年代とりわけ1990年代以降、改革開放という国策の推進とグローバル化の浸透につれ、歴史教育の役割は変わりつつある。

表7で示したように、1990年代前半までは唯物史観の形成や共産主義への奉仕が歴史教育の主な目標であったが、1990年代後半から文化や伝統への関心が高まり、人格形成やヒューマンズの視点が取り入れられるようになった。こうした変化は革命史観から文明史観への転換を示すものである。すなわち、階級闘争や革命を高く評価し、その史実を重点的に取り扱う歴史教育から、経済や文化なども社会の進歩をもたらす要素と認め、より豊かな歴史認識を示す歴史教育へと変わっているのである。こうした変化は、社会主義イデオロギーの後退と言論の規制緩和とともに進み、教学大綱や教科書からはっきりと読み取れる。

たとえば、改革開放期に出された各歴史教学大綱・課程基準の教学要点では、中国古代史で扱う農民革命の数は1978年に28件も記されたが、1990年に4件に減り、2001年に1件に止まった。一方、人教の中学校『中国歴史』教科書を例にみると、文化史の分量は80年代初期に全体の10.6%であったのに対し、90年代には全体の23.7%に上った<sup>(22)</sup>。また、2000年以後の中国近現代史の内容では、「社会生活」の内容がはじめて登場し、近代社会における衣食住や交通・メディアの変化も歴史教育の視野に入るようになった。全体的に、革命的・闘争的な出来事に関する記述が減り、文化史や経済史の記述が増えてきた。

表 7：中学校と高校の歴史教学大綱・課程基準で求められる価値の変容

	主な教育目標（価値志向・姿勢・態度の面）	1980年 代	1990年 代前半	1990年 代後半	2000年 代
1	人民への愛情、革命者と英雄に見習う姿勢	○			
2	唯物史観、プロレタリア国際主義の形成	○	○		
3	共産主義への奉仕、社会主義への愛情	○	○	○	
4	愛国心、社会の近代化を進める姿勢	○	○	○	○
5	人類の平和と進歩に奉仕する姿勢		○	○	○
6	国の現状に関する理解の増進		○	○	○
7	中華民族の伝統的美徳・民族的誇り			○	○
8	改革・開放を進め、国際的活動と競争に参加する意識の向上			○	
9	民族間団結と国家統一の意識			○	
10	健全な人格と健康的な審美観の形成			○	○
11	伝統文化の継承と民族精神の発揚				○
12	ヒューマニズムへの理解の増進と進取の気性・科学的な態度の育成				○
13	民主的な観点と法の意識の形成				○
14	各国の文化と伝統の尊重、開かれた国際意識の形成				○

出所：1980年、1990-2年、1996-2000年、2003-4年に公布された歴史科の教学大綱・課程基準に基づいて筆者が作成。

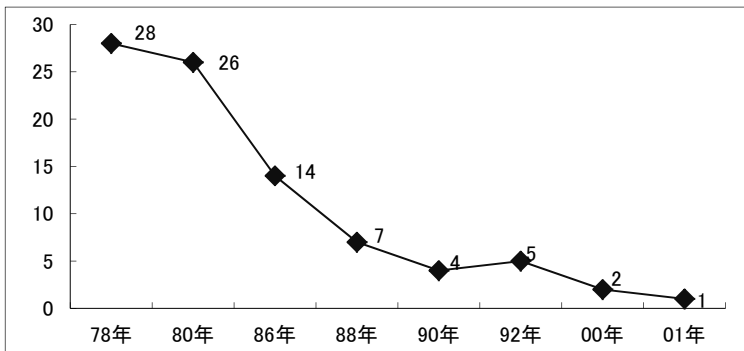


図 1 各歴史教学大綱・課程基準の教学要点で示す農民革命の数の変化（中学校・中国古代史部分）

出所：各教学大綱・課程基準に基づき、筆者が統計・作成。

## II-2 教科書内容の変容

1980年代以降出された人教と華東の教科書を中心に、特に革命史観から文明史観への変化を示す次の3点に関する記述を比較する。①孔子、②洋務運動、③日中戦争。

### ① 孔子に対する評価

孔子は古代中国の最も有名な人物であり、伝統文化のシンボルとも言える。革命史観では、古

代社会の封建制を否定し、孔子もその説が封建社会の秩序を維持した悪人と見なされた。1978年版教科書では孔子は全面的に否定されたが、1980年代以降その評価は徐々に高まってきた。孔子に関する記述で最も変化を示したのは、彼が主張した「仁」と彼の思想全般に関する部分のため、この2点に絞って比較する（表8）。

表8 孔子の評価に関する各教科書の記述（下線は引用者）

教科書	教科書の記述
人教・1981、『中国歴史』第一冊	孔子は特に『仁』を強調する。彼は仁とは「人を愛する」ことだという。孔子は階級対立を緩和するように、統治者が民力を大切に、民を極端に圧迫しないよう求める。孔子の思想は後に封建社会において統治階級に改造・利用され、封建制度を維持し人々を統治する精神的な道具となった。
人教・1986、『中国歴史』第一冊	孔子は「仁」の学説を提起した。即ち階級対立を緩和するように、統治者が民情を察し、民力を大切に、民を極端に圧迫しないよう求める。彼は徳を以て民を治めることを主張し、苛酷な政治と恣意的な処刑に反対する。彼の学説は我が国における2000年以上の封建社会における正統な思想となり、後世に多大な影響を与えた。
人教・1992、『中国歴史』第一冊	孔子は「仁」の学説を提起し、統治者が民情を把握し、民力を大切にすることを求め、苛酷な政治と恣意的な処刑に反対する。彼の学説は後に封建社会の統治者に利用・改造され、我が国における2000年以上の封建社会における正統的な思想となり、後世に多大な影響を与えた。
人教・2006、『中国歴史』7学年上	彼は「仁」の学説を提起し、その「仁」にはすべての美徳が含まれている。彼は「人を愛する」ことを主張し、統治者に民情を察し、民力を大切に、「徳を以て政治を施す」ことを求めた。彼は苛酷な政治と恣意的な処刑に反対する。後に孔子の学説は封建社会の正統的な思想となり、中国の伝統文化で重要な地位を占め、後世に多大な影響を与えた。
華東・2002、『中国歴史』7学年上	孔子は大思想家であり、中国にも世界にも大きな影響を与えている（中略）「仁」とは人間をなすための道理であり、愛と同情の心が求められる。

まず、孔子の「仁」については、各時期の人教版では「民力を大切にする」という点に注目したものの、その評価が大きく異なる。81年と86年の人教版では「階級対立を緩和するように」と批判的に解釈したが、92年の教科書ではこうした文言が消え、06年では「すべての美徳が含まれている」と高く評価するようになった。そして、孔子の思想全般に対する評価も、「人々を統治する精神的な道具」という批判から「封建社会における正統的な思想」という中立的な姿勢に、2000年代に「中国の伝統文化で重要な地位を占める」という積極的な評価へと転じた。同じ2000年代の華東版の教科書では、孔子の思想が中国に止まらず「世界にも大きな影響を与えている」と称え、より肯定的に捉えられていることがうかがえる。なお、華東版では「封建社会の正統的な思想」という人教版で見られる孔子の学説の封建性を示唆する言葉さえ見られず、唯物史観による孔子批判をより徹底的に排除していると言えよう。

## ② 洋務運動に対する評価

日本では戦後の出発点をどうとらえるかによって歴史観が分かれるが、中国ではアヘン戦争後の社会変革をどうとらえるかによって歴史認識が変わる。その議論の一つが洋務運動である。洋

務運動とは 19 世紀後半、清王朝の高級官僚であった李鴻章らが中心に起こした、西洋に見習う富国強兵運動である。具体的には西洋の技術を取り入れて砲弾や船などの工場を作ったり、海軍を創設したり、留学生を派遣したりする事業の展開である。これらの事業に対する評価は革命史観と文明史観で大いに異なる。

表 9 で示した通り、人教版では各年代の教科書のいずれも洋務運動が富国強兵を実現できなかったと批判しながら、年代ごとの評価の違いが見られる。

表 9 洋務運動の評価に関する各教科書の記述（下線は引用者）

教科書	教科書の記述
人教・1981、『中国歴史』第三冊	洋務運動は中国を富強の道に導くことができなかった。しかし、洋務運動は資本主義国の近代的生産技術を導入し、中国に技術者と技術労働者が現れるようになった。企業の利益は官僚、地主および商人が近代工業に投資することを促した。こうして、洋務運動は客観的に見れば中国資本主義の発展を刺激した上で、 <u>外国の経済勢力の拡大を一定程度に抑制する役割を果たしたのであった。</u>
人教・1987、『中国歴史』第二冊	洋務運動は資本主義国の近代的生産技術を導入し、その結果中国に技術者と技術労働者が現れることになった。企業の利益は官僚、地主および商人による近代工業への投資を引きつけた。したがって、洋務運動は中国を富強の道に導くことはできなかったが、 <u>客観的に見れば中国資本主義の発展を刺激した上で、外国の経済勢力の拡大を一定程度に抑制する役割を果たした。</u>
人教・1994、『中国歴史』第三冊	洋務運動は中国を富強の道に導くことができなかったが、 <u>客観的に見れば中国資本主義の発展を刺激し、外国の経済勢力の拡大を一定程度に抑制する役割を果たした。</u>
人教・2006、『中国歴史』8 学年上	洋務運動は中国が近代社会へと進む時代の転換期に生じた、結局失敗してしまった封建統治者による自助運動であった。洋務派が目指したのは封建的な統治の維持であり、中国を資本主義の道へと導くことではなかった。この運動では中国が富強になることができなかったが、西洋の進んだ技術を導入し、中国に最初の近代企業を生み出した。洋務運動は、中国の近代企業が生産経験を積み、技術力を培うことに貢献し、 <u>客観的に見れば中国の民族資本主義の誕生と発展を促し、中国の近代化の道を拓いた。</u>
華東・2002、『中国歴史』8 学年上	洋務派は西洋の科学技術を用いて近代的鉱工業や企業を興し、 <u>中国資本主義の誕生と発展をもたらし、外国資本主義の拡張をある程度に抑制する役割を果たした。</u> （以下は閲覧資料の一部） 洋務運動は太平天国の農民蜂起と第二次アヘン戦争による二重の刺激の下で起きたものである……（洋務運動の指導者たちは「自強」を求めたが） <u>「自強」とは二重の意義を持つ。一つは階級の意味において、農民戦争の打撃を受けたため清王朝の自らの強大さを求めたことである。もう一つは民族の意味において、外国の資本主義の侵略に抵抗できるように国の富国強兵を求めたのである。</u> 洋務運動は中国の近代化のはじまりだが、洋務派が洋務を興した目的は清王朝の統治を維持するためである。彼らは兵士の訓練と機械の製造ばかりを重視し、 <u>封建的政体の改革に消極的であった。また洋務企業の経営管理に多くの弊害があった。</u>



80年代の教科書では「企業の利益は官僚、地主および商人が近代工業に投資することを促した」と述べ、洋務運動を携わった人々の階級性を示唆した。90年代の評価は簡素なものにとどまり、階級性の観点が弱まった。2000年代では中国の近代化に対する洋務運動の「貢献」に注目し、「中国の近代化の道を拓いた」と高く評価する言葉が登場した。2000年代の華東版では洋務運動の積極的な役割を評価するだけでなく、ポイントを落とした小文字で書かれた閲覧資料では洋務運動が失敗した原因を「封建的政体の改革に消極的」や「経営管理に多くの弊害」と指摘したが、その指摘は今日の中国で立ち遅れている政治改革や経済改革の課題に対する批判を連想させるものであった。改革開放の先頭に立つ上海が「歴史を鑑み」る際の視点を垣間見ることができる。また、2000年代の人教版にも華東版にも「民族」の言葉が登場し、洋務運動は中華民族を危機から救い出すことに積極的な意味をもつことを認め、評価するようになった。

### ③ 日中戦争に関する記述

日中戦争に関する記述は、日本をどう捉えるかだけでなく、中国共産党の位置づけ、国民党や民間団体が果たした役割、戦争から何を学ぶかなど、様々な課題が反映されている。各教科書における盧溝橋事変（1937年）から太平洋戦争終了（1945年）までの内容に関する見出しと最後の全体評価に対する考察を通じて、歴史教育における日中戦争の捉え方は次のように変容していることが指摘できる（表10、表11）。

第1は、対立の軸は国民党対共産党から日本対中国へと変わった。見出しを確認すると、1980年代の教科書では「国民党の見せかけの抗戦の失敗」「中国共産党が国民党の第一次（第二次）反共攻撃を撃退」「国民党の反共活動と皖南事件」「国民党の乱暴な統治」など、国共対立を示し、国民党批判と共産党の積極抗日に関する内容が目立つ。また、日本軍の暴行を訴える内容があるものの、共産党が指導する軍民の抵抗と逞しさをアピールする記述のほうが中心であった。評価の記述においても、殲滅した日本軍だけでなく国民党軍隊の人数も誇らしく掲げてアピールした。こうした姿勢は1990年代以降大きく変わる。95年教科書では国民党批判が減り、日本軍の暴行に関する記述（95年－4、11、12、18）が増え、国民党と華僑などの共産党以外の人々の抗日を多く扱うようになった（見出しの7、8）。そして、2000年代の教科書は人教版でも華東版でも内容は全体的に簡素なものになり、戦争の発端となる盧溝橋事件、日本軍の暴行を訴える南京大虐殺、国民党と共産党の抗日のそれぞれの主な戦場、戦後方針を定める共産党大会、戦争の勝利の6点に絞り、日本対中国の戦争という構図が鮮明になった。

表 10：中学校歴史教科書に記載された日中戦争部分の見出し

人教、1982 年	人教、1987 年	人教、1995 年	人教、2006 年
1 溝橋事変	1 盧溝橋事変	1 盧溝橋事変	1 盧溝橋事変
2 抗日民族統一戦線の形成	2 「八・一三」事変 <sup>注⑧</sup>	2 団結して抗戦する	2 南京大虐殺
3 国民党の見せかけの抗戦の失敗	3 抗日民族統一戦線の形成	3 正面戦場 <sup>注⑩</sup>	3 平型関勝利と台児荘戦役 <sup>注④</sup>
4 敵後方の抗日根拠地の開拓	4 日本軍の全面的な侵攻	4 南京大虐殺	4 百団大戦 <sup>注②</sup>
5 抗日戦争が持久戦期に入る	5 国民政府の主力戦場での抗戦	5 全面的抗戦路線 <sup>注⑩</sup>	5 中国共産党第 7 回全国代表大会
6 中国共産党が国民党の第一次反共攻撃を撃退	6 中国共産党の全面的抗戦路線と敵後方の抗日根拠地 <sup>注⑨</sup> の開拓	6 敵後方戦場 <sup>注⑩</sup>	6 抗日戦争の勝利
7 「新民主主義論」 <sup>注①</sup> の発表	7 海外華僑と世界の人々による抗日戦争への支援	7 華僑による祖国抗戦への支援	
8 中国共産党が国民党の第二次反共攻撃を撃退	8 汪兆銘政権の成立	8 国際援助	
9 百団大戦 <sup>注②</sup>	9 「掃蕩」と反「掃蕩」の闘争	9 日本侵略方針の変更	
10 解放区 <sup>注③</sup> の困難	10 国民政府の抗戦の継続	10 汪兆銘政権の成立	
11 政権建設と大生産運動 <sup>注④</sup>	11 国民党の反共活動と皖南事件 <sup>注⑩</sup>	11 残虐な統治	
12 整風運動 <sup>注⑤</sup>	12 共産党による抗戦の主張と抗日根拠地 <sup>注⑨</sup> を守るための闘争	12 野蛮な略奪	
13 「掃蕩」「蚕食」「清郷」 <sup>注⑥</sup> への反対闘争	13 抗日根拠地 <sup>注⑨</sup> の開拓と固め	13 国民党は抗戦の継続と敗退	
14 四大家族 <sup>注⑦</sup> の乱暴な統治	14 国民党の乱暴な統治	14 中国遠征軍によるミャンマーへの支援	
15 国民党豫湘桂戦場の惨敗	15 豫湘桂戦場の惨敗	15 皖南事件 <sup>注⑩</sup>	
16 国民党統治地域の民主運動	16 国民党統治地域の民主運動	16 国民党の乱暴な統治	
17 中国共産党第 7 回全国代表大会	17 解放区 <sup>注③</sup> の部分的反撃	17 百団大戦 <sup>注②</sup>	
18 抗日戦争の勝利	18 中国共産党第 7 回全国代表大会	18 「掃蕩」への苦しい抵抗	
	19 国民党第 6 回全国代表大会	19 抗日根拠地 <sup>注⑨</sup> を固める	
	20 抗日戦争の勝利	20 国民党豫湘桂戦場の惨敗	
		21 抗日根拠地 <sup>注⑨</sup> における軍民の部分的な反撃	
		22 中国共産党第 7 回全国代表大会	
		23 国民党第 6 回全国代表大会	
		24 日本帝国主義の投降	

注① 「新民主主義論」とは 1940 年に毛沢東が唱えた革命理論である。

注② 百団大戦とは共産党が主役であった抗日の戦いである。

注③ 解放区とは共産党が支配した地域のことである。

注④ 大生産運動とは共産党が解放区で展開した衣食住の自給自足を図る生産活動のことである。

注⑤ 整風運動とは共産党の自己浄化運動である。

注⑥ 「掃蕩」「蚕食」「清郷」とはいずれも日本軍が行った占領政策である。蚕食とは日本軍は蚕が桑の葉を食べるように抗日基地の面積を小さくしようとしたことであり、清郷とは住民を木や鉄条網で囲われた地域に住まわせて外部の抗日勢力との接触を遮断することである。

注⑦ 四大家族とは蒋介石の家族をはじめとする国民党政権の政治的・経済的実権を握った蒋介石らの 4 人の一族を指す。

注⑧ 「八・一三」事変とは第二次上海事変のことである。

注⑨ 抗日根拠地とは共産党が実効支配し、抗日活動を展開する地域のことである。

注⑩ 皖南事件とは共産党と国民党が生じた軍事的衝突の事件であった。

注⑪ 正面戦場とは国民党軍隊による抗日の正規戦のことである。

注⑫ 全面的抗戦路線とは共産党が呼びかけた広範な民衆に頼りとする対日作戦のこと。

注⑬ 敵後方戦場とは敵後方戦場で共産党が主導したゲリラ戦のこと。

注⑭ 平型関勝利も台児荘戦役も国民党が主導した日本軍との戦いである。

表 11 日中戦争の評価に関する各教科書の記述（括弧内の説明と下線は引用者）

教科書	教科書の記述
人教、『中国歴史』 第四冊、1982年	8年間の抗戦において、人民軍隊（共産党軍隊）は日本軍を52万人以上、傀儡軍（国民党軍隊）を118万人以上殲滅し、人民軍隊は120万人以上に拡大し、1億以上の人々を解放し、解放区（共産党の統治地域）の面積は104万km <sup>2</sup> にも上った。 <u>中国抗日戦争の勝利は、植民地・半植民地の人々が残虐な帝国主義国に打ち勝つ道を開き、反侵略戦争が完全な勝利を収める凱歌を作り上げた。</u>
人教、『中国歴史』 第三冊、1987年	8年間の抗戦において、中国抗日軍民は日本軍を計130万人以上、傀儡軍を118万人以上殲滅した。抗日戦争の偉大な勝利を勝ち取った。しかし、 <u>中国人民も多大な民族的犠牲を払った。</u> 抗日戦争の勝利は、100年あまりにわたって中国人民が帝国主義の侵略に抵抗しながらも失敗を重ねてきた局面を変え、植民地人民が残虐な帝国主義国の侵略に打ち勝つ道を開いた。中国の抗日戦争は世界反ファシズム戦争の重要な一部である。抗戦の勝利は世界反ファシズム戦争の勝利に大いに貢献した。
人教、『中国歴史』 第四冊、1995年、	抗日戦争の勝利は、100年余りにわたって中国人民が外国の侵略に抵抗しながらも失敗を重ねてきた局面を変え、近代以来の民族の恥辱を払拭し、 <u>中華民族の衰退から復興への転換点となった。</u> 中国人民は世界反ファシズム戦争の勝利に大いに貢献したと同時に、多大な民族的犠牲も払った。
人教、『中国歴史』 8学年上、2006年	8年間の抗日戦争は、中国人民は漸く大きな勝利を勝ち取り、 <u>台湾も祖国に戻ってきた。</u>
華東、『中国歴史』 8学年上、2002年	波瀾万丈で壮大な抗日戦争は、近代史において中国人民が外敵の侵入に反対し、完全な勝利を勝ち取った初の民族解放戦争であり、世界反ファシズム戦争の重要な一部である。抗日戦争の勝利は覇権主義的な日本軍国主義の野心を破り、百年来の民族の恥辱を払い、中国の革命を大きく進行させ、中華民族の危機から復興への転換点となり、国の独立と民族の解放の基盤を築いた。中国人民は戦争で多大な民族的犠牲を払い、ファシズムに勝利・殲滅することに、 <u>世界の平和と人類の尊厳を守ることに、消すことのできない貢献をした。</u>

第2は、抗日した人々のイメージは勇敢な抵抗者から悲惨な被害者へと変わった。80年代の教科書では日本軍の暴行よりも中国の人々のたくましい抵抗と勝ち取った側面に多くの紙面を割いた（82年—4、9、11、13と87年—5、6、9、12、13）。しかし、95年教科書では本文における日本軍による暴行の記述の増加に加え、写真や自習部分を通して、軍事的侵略だけでなく、庶民への暴行や経済的略奪など多面的な情報を通して被害者のイメージを強めている。2000年代になると、人教版も華東版も教科書の内容が全体的に大きく減り、被害の記述と写真も大幅に減ったが、南京大虐殺を中心にして庶民の被害者たちの悲惨さはインパクトのある内容で強く訴えている。一方、2000年代の華東版では、本文よりポイントを落とした2段落の文字と写真2枚ほどの紙幅を使って日本残留孤児の話載せてある<sup>(23)</sup>。戦争が中国のみでなく、日本の民衆にもたらした悲惨な境遇も取り上げ、日中の平和を願うという視点は取り入れられたのである。

第3は、抗日戦争の結果に対する評価は植民地の勝利から中華民族の勝利と犠牲へと変わった。80年代の教科書では主に植民地・半植民地の帝国主義国への勝利を強調したが、90年代の教科

書では植民地という言葉が消え、「中華民族の衰退から復興への転換点」と評価するようになった。つまり、「植民地の勝利」から「中華民族の勝利」に一転した。2000年代の人教版ではこの視点を引き継いだほか、台湾の回復をアピールして中国の統一と中華民族の一体感を示唆した。2000年代の華東版も民衆、民族の視点で勝利の意義を評価した上で、「世界平和と人類の尊厳」という視点を加え、人教版より開かれた歴史認識を示している。

### III. 考察

学習指導要領と歴史教科書の比較を通じて、日中のいずれも1990年代以降歴史教育の趣旨と内容は大きく変わったことが指摘できる。日本では「各時代が今日の社会生活に及ぼしている影響を考えさせる」という歴史教育の目標を削除して「我が国の歴史に対する愛情を深め」ることを目標に加え、歴史的思考力の育成というよりは愛国心の養成が重要視されてきた。教科書では、戦争の加害責任に関する記述や戦後改革の民主化の意義に関する評価が薄まった反面、自らの被害意識や戦後改革の受動性を示唆する記述と天皇崇敬の姿勢が強まっている。こうした傾向は特につくる系教科書のなかで顕著である。一方、中国では革命史観から文明史観への転換が示され、社会主義イデオロギーや階級闘争の観点が薄まり、文化性や民族性、ヒューマニズムの視点から歴史教育を行うことが求められるようになってきている。教科書では伝統文化に対する評価も、近代化運動の捉え方も、日中戦争に関する認識も大きな変化を見せている。日本では教科書内容の違いが特に出版社によって大きいのに対し、中国では教科書内容の違いが特に時代によって顕著である。

両国の歴史教育はいずれも民族意識の高まりが見られるが、日本ではそれが戦後の民主化改革を否定して誇るべき日本像を取り戻すための保守的活動として多くの人々に警戒され批判されている<sup>(24)</sup>。一方、中国においてそれは共産党政権以来の社会主義イデオロギーの専制を否定して一歩開かれた歴史認識への進歩として歓迎されている。その背景に、1990年代以降加速した脱社会主義イデオロギーの社会の動向がある。今日の日中では歴史教育におけるナショナリズムの克服が両国のいずれにとっても課題だと言えるが、それぞれの教育改革の背景と方向性が大きく異なっていることは認識すべきである。

歴史認識によって度々外交関係のギクギャクが起すゆえに、いかなる歴史教育で他国といかなる関係を維持するかということが注目されがちである。しかし、私たちが忘れてはいけないのは、歴史教育はより根本的に自らの国家像や未来像を考える作業であり、国民たちに「私たちがいかなる国や社会をつくっていくか」というメッセージを発信するものである。それゆえ、他国への対抗心などから生まれた外向けのメッセージを重要視するあまりに、冷静的に客観的に自らの未来を展望する視点を失ってしまうことをしてはいけない。

もちろん、学習指導要領や教科書に書かれていることが教育のすべてではない。しかし、学習

指導要領や教学大綱・課程基準では何を求め、教科書に何が書かれているかは、すこぶる重要である。そこにはその国または社会の歴史観が示されていると同時に、その歴史観はその教科書を学ぶ子どもたちに大きな影響を与えていくわけである。「過去に目をとぎす者は結局のところ現在にも盲目となります」<sup>(25)</sup>と言われるように、人々は誰でも歴史の延長線に位置付ける現在を生き、また、現在の延長線としての未来を創っていく。歴史そのものに様々な側面があり、多様な事実があるため、そのすべてを歴史教育で語ることが到底できないが、私たちが次世代に伝えようとするメッセージから歴史教育の目標と内容を精選することが可能である。そこで最も大事なのは私たちが歴史からいかなる教訓と智慧を学び、いかなる未来の社会を目指していくかというメッセージを見据えることではないだろうか。

【注】

- (1) F・フクヤマ『歴史の終わり』三笠書房、1992年。
- (2) T・フリードマン『フラット化する世界』日本経済新聞社、2006年。
- (3) 「外交に関する世論調査」内閣府ホームページ <http://survey.gov-online.go.jp/index-gai.html> (2015年12月13日閲覧)
- (4) 菊池一隆『東アジア歴史教科書問題の構図：日本・中国・台湾・韓国、および在日朝鮮人学校』法律文化社、2013年。張焜「日中高等学校歴史教科書の比較分析」『人間文化』(31)、2012年11月、pp.35-53など。
- (5) 「つくる会」とは1997年1月に発足した「新しい歴史教科書をつくる会」の略称である。2001年4月に「つくる会」が編集した歴史教科書は文科省の検定に合格し、学校用教科書の候補になった。この教科書と2005年の改訂版は扶桑社が出版した。2007年8月に扶桑社の100%出資の教科書事業に取り組む新会社の育鵬社が設立され、扶桑社による歴史教科書の出版を引き継いだ。その支援団体は2007年7月に発足した、「つくる会」から離脱した人々が中心に作った「教科書改善の会」である。一方、2008年9月に「つくる会」が協力団体である自由社が設立され、「つくる会」の教科書を出版するようになった。扶桑社・育鵬社・自由社が出版した歴史教科書は合わせてつくる会系の教科書と呼ばれている。新しい歴史教科書をつくる会 HP、育鵬社 HP、自由社 HP を参照。
- (6) 「育鵬社版歴史教科書、大阪、神奈川など1府3県でシェア1位となる：平成28年度中学歴史・公民教科書の採択状況」『旬報 国内動向』第1332号、2015年10月25日、pp.11-18。
- (7) 「平成28～31年度使用都立中学校及び都立中等教育学校（前期課程）用教科書の採択結果について」東京都教育委員会ホームページ [http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/shidou/28\\_31chuu\\_saitaku.html](http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/shidou/28_31chuu_saitaku.html) (2015年12月20日閲覧)
- (8) 1947年試案では「社会科」のほか「東洋史編」が設けられているが、その位置づけは中学校の社会科の一部と高校の社会科の選択科目の一つであり、「社会科の一課として学習せられる」ものである。高校における社会科の選択教科は、東洋史・西洋史・人文地理・時事問題の4つであった。学習指導要領データベース <http://www.nier.go.jp/guideline/> (2015年12月20日閲覧)
- (9) 学習指導要領データベース <http://www.nier.go.jp/guideline/> (2015年12月20日閲覧)
- (10) 学習指導要領データベース <http://www.nier.go.jp/guideline/> (2015年12月20日閲覧)
- (11) 学習指導要領データベース <http://www.nier.go.jp/guideline/> (2015年12月20日閲覧)
- (12) 西尾幹夫『新しい歴史教科書：市販本』扶桑社、2001年、pp.288-289。
- (13) 田邊裕ほか37名『新しい社会 歴史』東京書籍、1996年検定版、p.277。
- (14) 西尾幹二ほか13名『市販本 新しい歴史教科書』扶桑社、2001年、p.295。



- (15) 伊藤隆ほか 14 名『新しい日本の歴史』育鵬社、2011 年検定版、p.230。
- (16) 何東昌監修『中華人民共和国重要教育文献（1949 年～1997 年）』海南出版社、1998 年、p.859。
- (17) 国定教科書から検定教科書に改正した際に、教育の民主化を進めるといよりは、1980 年代の教育改革では義務教育の普及を図るため、広大な国土における地域間の経済的・文化的差異を考慮しなければならないという背景があった。それゆえ、政府主導の下で一般地域向けの全国版（三六制と五四制の学制を踏まえて 2 種類）、教育水準を全国平均を下回る地域向けの内陸版、教育水準を全国平均を上回る地域向けの沿海版の 4 種類の作成は求められた。つまり、中国の検定教科書制度は最初、義務教育の普及が可能になるように、さまざまな学力水準の子どもの学習を保障するという意味が大きかった。また、中国が日本の検定教科書制度を参考した実態と両国の検定教科書制度の異同については次の文献を参照されたい。齋藤一晴『中国歴史教科書と東アジア歴史対話——日中韓 3 国共通教材づくりの現場から』花伝社、2008 年、pp.299-304。
- (18) この 8 社とは、人民教育出版社、中華書局、中国地図出版社、北京師範大学出版社、四川教育出版社、華東師範大学出版社、岳麓書社、河北人民出版社である。教育部基礎教育教材審定工作弁公室編『義務教育課程標準実験教科書概覧』（小学篇／初中篇）人民教育出版社、2006 年、p.103。
- (19) 章紅雨「人教版新課標実験教材選利用率超 50%」『中国新聞出版報』2011 年 9 月 22 日。
- (20) 日本では 2000 年代に「つくる会」系の教科書をめぐって教科書に関する議論が生じたが、中国では 2000 年代に上海で使用される教科書の内容が革新的であるゆえに議論が巻き起こされていた。袁野「歴史教科書：酝酿八年的進歩」『中国新聞週刊』2006 年 41 期、pp.40-42。「【第一争議】短命の新版歴史教科書：一本転覆了旧史観的非法教材?」『南方週末』2007 年 9 月 20 日。
- (21) 課程教材研究所編『20 世紀中国中小学課程標準・教学大綱匯編：歴史巻』人民教育出版社、2001 年、p.135。
- (22) 中学校教科書『中国歴史』（一）～（四）の 1981～1982 年版と 1992～1995 年版の目録からページ数の割合を基に筆者が算出した。
- (23) 話の概要は次の通りである。戦争中に中国軍は戦場から日本人の女の子を救い出して後に日本に帰国させたが、その子が 40 年後中国へお礼を述べに来て日中友好に貢献したいとの気持ちを表した。それに対し、中国政府は「中日友好が永遠に栄えるように」との題字を載せた絵をプレゼントしたという話である。さらに教科書に乗せた補足学習の資料では、女の子を日本に帰国させた際に中国側の司令官が書いた、戦争が日中両国の民衆に与えた不幸を訴える手紙の抜粋が掲載されている。
- (24) 例えば、つくる会系の教科書の採択を反対する運動がその代表例である。
- (25) ヴァイツェッカー（永井清彦訳）『荒れ野の 40 年—ヴァイツェッカー大統領演説全文』岩波書店、1986 年、p.16。

(名古屋経営短期大学子ども学科 講師)